

中学生を対象としたストレスマネジメント 教育介入に向けた予備的調査研究 (1)

A Preliminary Study on Educational Intervention to Stress Management in a Sample of Junior High School Students-Part1

井坂 美香*, 窪田 辰政**, 下川 哲徳***, 小山 泰文****, 宗像 恒次**

Mika Isaka*, Tatsumasa Kubota**, Tetsunori Shimokawa***
Yasufumi Koyama**** and Tsunetsugu Munakata**

推薦評議員：小山 泰文

I. 緒 言

近年、児童・青少年の心の健康問題が深刻化、社会問題化している（河野、1990；高木、1992；河合、1999）。文部科学省の学校基本調査（2001）によると、中学生の不登校生徒数は年々増え続け、2000年度の総数は10万人以上になったと報告されている。その数は全国の中学生の37人に1人が不登校生徒になる割合である。教師からみて問題がないと思われていた生徒が、ある日突然、不登校、いじめ、自殺、非行、キレるなどの問題行動を起こす。また腹痛、拒食、過食、嘔吐などストレスによる様々な症状が、出ている生徒も少なくない。

これらの問題は、「根本的に親子関係、友人関係、教師との関係など対人関係上の問題により、ストレスが原因で起きていると考えられる（宗像、2000）。」「ストレスは脳が『自分の要求を思い通りに充足できない』と認知したときに生じる身体的・精神的・行動的の反応である（宗像、2000）。」と定義づけている。

教師は、学校内の教師と生徒間、生徒と生徒間

の対人関係がスムーズに行くように指導や援助を行ってきた。また、スクールカウンセラーも相談的支援に関わってきている。しかしながら、生徒らはストレスを感じていることを教師やスクールカウンセラーに相談することは少ない。そのため、重大な症状が出るか、問題が起きないと積極的に指導できていない教育現場がある。

対人関係教育には、相手の立場や人権を尊重し認め合い、互いを大切にしながら率直にコミュニケーションできるようになるためのアサーション教育が必要であると考えられる。必要なときに自分の意見が言え、物事を頼まれたときに自分の気持ちを偽らずに断ることができ、消極的になったり、攻撃的にならずに話し合えるなどのスキルを身につけることである。また、ピア＝生徒同士でできるカウンセリングを身につける介入をすれば、生徒自身の自己成長をさらに早めることができると考える。

ところで、近年は問題が見えていないと思われる生徒に対しても予防的な介入が必要であることが示唆され、学校組織として生徒同士によるビ

* 新治中学校 (Niihari Junior High School)

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科 (Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba)

*** 杏林大学 (Kyorin University)

**** 国士舘大学 (Kokushikan University)

ア・カウンセラーの育成などさまざまな取り組みがされてきた。また、生徒自身に関わる問題が起きたときにも、学校は関連機関と連携して迅速に対処してきた。しかしながら、不登校・引きこもり・保健室登校・学級崩壊・非行などの諸問題は、増える傾向にある。それは、予防的な介入の中に、問題の根本にある支援環境や本人の持つパーソナリティ特性の変容にまで及んだ介入が行えていなかったためと考えた。

ストレスを感じている生徒が多いことを学校・教師は認識し、予防的なストレスマネジメント教育を導入していく必要がある。三川（1988）は、青年期における生活ストレスとその対処行動の分析より、「他責型対処の因子」、「自責型対処の因子」、「他者への相談の因子」、「感情の分離の因子」、「忘却の因子」、「抑制の因子」、「昇華の因子」の7因子を抽出した。精神的健康の一つの指標として、自我同一性達成度から対処行動を分析し、「他者への相談の因子」、「昇華の因子」は、精神的に健全な対処行動であると結論づけている。教師からの支援を認知している生徒は少なく、友達からの支援を認知している生徒は多い。つまり、友達同士の支援関係が学校生活の中では、大きな役割を果たしていることが分かる。その生徒同士の関わりが、予防的なストレスマネジメント教育において効果的に働けば生徒のストレスはさらに軽減できると考える。

本研究では、これまで学校で行われてきた生徒同士＝ピアによるカウンセラーやサポーター育成に着目し、それが実際はどのような機能を果たしているか行動科学的検討を行い、より効果の高いピア・サポートプログラムの開発を検討することである。

具体的な検討課題は以下の2点である。1) ピア・カウンセラー育成中学校「A校」と育成していない中学校「B校」の生徒の心理特性を比較する。2) ピア・カウンセラー中学生群とピア・カウンセラーではない中学生群間の心理特性を比較する。

研究Ⅰ ピア・カウンセラー育成中学校「A校」と育成していない中学校「B校」の生徒の心理特性比較

Ⅱ. 目 的

研究Ⅰの目的は、茨城県内においてピア・カウンセラーを育成している学校とピア・カウンセラーを育成していない学校との間には、生徒の心理特性要因にどのような差が見られるか比較検討することである。

Ⅲ. 研究方法

1. 調査対象および調査方法

調査対象は、茨城県公立中学校A、茨城県公立中学校Bに在籍する生徒398名である（有ピア校群205名、無ピア校群193名）。茨城県公立中学校Aは、1995年度・1996年度、同校の学区が（現）文部科学省の生徒指導推進地域に指定されたのをきっかけに、1998年度から本格的にピア・カウンセラーを育成している中学校である。茨城県公立中学校Bは、ピア・カウンセラーを育成していない郡部の中学校である。以下、茨城県公立中学校Aは「有ピア校群」、茨城県公立中学校Bは、「無ピア校群」と記述する。

本研究で取り扱うピア・カウンセラーとは、基本的な聞き手になるため傾聴、非言語的コミュニケーション技能、要約、癒しの研修コースを少なくとも5回以上受けている生徒であり、この研修を行った後にカウンセリングの実践を行っている生徒とする。

調査期間は2002年11月下旬から12月上旬にかけてである。調査は各学校ごとに20分～25分間時間を取り、無記名自記式質問紙に記入してもらった。調査票配布数398部、回収部数338部、有効回収率84.9%であった。

2. 調査票の構成

調査票は基本属性等に関する質問の他、以下の尺度により構成されている。

① 自己価値感尺度

自分にどれだけ高い評価をしているか、肯定的な態度をとっているかを測定するため、Rosenberg, M (1965) のSelf-Esteemに関する尺度を翻訳し、日本語版について宗像 (1987, 1989) によって信頼性・妥当性が検証されたものを用いた。スコアリングは、10項目のうち肯定的項目を示すものについては、選択肢の中の「大いにそう思う」あるいは、「そう思う」のいずれかを選択した場合に1点を与える。また否定的項目を示すものについては、「そう思わない」を選択した場合に1点を与える。10項目の得点を合計したものが尺度得点となる。宗像によれば、9点以上は高い、7～8点は中程度、6点以下は低い傾向にある。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は0.6279であった。

② 自己抑制型行動特性尺度

他人に認められたいために、自分の気持ちを過剰に抑えてしまう自己抑制傾向を測定するため、宗像 (1987, 1989) によって開発された尺度である。スコアリングは、すべての項目について選択肢の中の「いつもそうである」を選択した場合に2点を与え、「まあそうである」を選択した場合に1点を与える。10項目の得点を合計したものが尺度得点となる。宗像によれば、6点以下は弱い、7～10点は中程度、11～14点は強い、15点以上はかなり強い傾向にある。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は0.7165であった。

③ 情緒的支援ネットワーク尺度

情緒的なサポートをしてくれる人の有無を測定するため、宗像 (1986, 2004) によって開発された尺度である。本研究では、情緒的支援者を「家族」「友達」「先生」のサブグループに分類した。スコアリングは、それぞれに「いる」を選択した場合に1点を与える。「家族」「友達」「先生」について10項目の得点を別々に合計したものが尺度

得点となる。宗像によれば、8点以上の情緒的支援は良好でまわりに評価し認めてくれる人が十分いる。7～6点は中程度、5点以下は不良であり、情緒不安定の原因となる。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は「家族」が0.8903、「友達」が0.8730、「先生」が0.8552であった。

④ 対人依存型行動特性尺度

R.M.A.Hirschfeldら (1977) が開発したInterpersonal dependency ScaleをMcDonald Scottが部分的に邦訳した尺度である。宗像 (1997) は対人依存性を他者に対する情緒的な期待しやすさを意味するものと捉え、心の依存度を示すものと述べている。スコアリングは、独立行動に関する質問項目については、「そうではない」を選択した場合に1点を与え、依存行動に関する質問項目については、「非常にそうである」あるいは、「そうである」のいずれかを選択していた場合に1点を与える。18項目の得点を合計したものが尺度得点となる。宗像によれば、4点以下は心の依存度が弱く、5点は中程度、6～10点はやや強く、11点以上はかなり心の依存度が強い状態にある。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は0.7368であった。

⑤ 特性不安尺度 (STAI)

STAIは、C.D.Spielberger (1970) によって開発された尺度であり、特性不安は状態不安の尺度と異なり、不安になりやすい心理特性傾向にあるかを示す。本研究では、水口ら (1991) により翻訳され信頼性および妥当性が報告されているSTAI日本語版 (20項目) を用いた。スコアリングは、不安不在項目については、「ほとんどない」を選択した場合に4点を与え、「ときたま」を選択した場合に3点、「しばしば」を選択した場合に2点、「しょっちゅう」を選択した場合に1点を与える。また、不安項目については、いずれも順に1～4点を与え、採点方法が逆になる。20項目の得点を合計したものが尺度得点となる。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は0.8096であった。

⑥状態不安尺度 (STAIC)

STAICは、C.D.Spielberger (1973) によって開発された尺度であり、状態不安は特性不安の尺度と異なり、今現在不安な状態にあるかを示す。本研究では、曾我 (1983) により翻訳され信頼性および妥当性が報告されているSTAIC日本語版 (20項目) を用いた。スコアリングは、不安項目については、「はい」を選択した場合に3点を与え、「ときどき」を選択した場合に2点、「いいえ」を選択した場合に1点を与える。また、不安不在項目については、いずれも順に1～3点を与え、採点方法が逆になる。20項目の得点を合計したものが尺度得点となる。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は0.7541であった。

⑦ストレス源認知尺度

青少年を取り巻く生活ストレス源を測定するため、宗像 (1998) により開発された青少年ストレス源尺度16項目版に井坂が4項目を追加し、20項目にしたものを用いた。スコアリングは、すべての質問項目について選択肢の中の「しばしば」を選択した場合に1点を与え、「しょっちゅう」を選択した場合に2点を与える。20項目の得点を合計したものが尺度得点となる。得点が高いほど認知されたストレス源の数が多いことを示す。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は0.8904であった。

⑧ソーシャルスキル行動尺度

ソーシャルスキルの有無を測定するため、樋口ら (2003) の開発した尺度を用いた。スコアリングは、「いつもそうする」「たいていそうする」「したりしなかったり」「あまりしない」「絶対しない」に対して、1～5点の得点を与える。また、逆転項目については、いずれも順に5～1点を与え、採点方法が逆になる。46項目の得点を合計したものが尺度得点となる。得点が低いほどソーシャルスキルが良いことを示す。本研究における信頼性係数クロンバックの α 係数は0.9448であった。

3. 分析方法

得られたデータは、SPSS11.0J for Windowsにより統計的に処理した。分析方法は、尺度の信頼性分析、および独立したサンプルのt検定を行った。

IV. 結果

表1は、有ピア校群と無ピア校群の生徒の心理特性要因に関する10尺度の平均値と標準偏差を示したものである。

1 自己価値感

表1は、有ピア校群と無ピア校群の自己価値感尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意であった (両側検定: $t(329) = -2.027$, $p < .05$)。したがって、無ピア校群より、有ピア

表1 有ピア校群と無ピア校群の生徒の心理特性比較

尺度	有ピア校群		無ピア校群		t値	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
自己価値感	4.385	2.003	4.859	2.216	-2.027	*
自己抑制型行動特性	10.797	3.210	8.920	3.222	5.273	***
家族からの情緒的支援認知	7.205	2.953	6.245	3.092	2.852	**
友達からの情緒的支援認知	7.324	2.750	6.793	2.901	1.687	†
先生からの情緒的支援認知	3.642	3.011	2.994	2.647	2.050	*
対人依存型行動特性	3.937	2.648	3.819	2.858	0.369	n.s.
特性不安	50.355	7.509	47.916	7.807	2.749	**
状態不安	41.360	7.471	38.529	6.136	3.691	**
ストレス源認知	11.014	8.622	8.591	6.998	2.633	**
ソーシャルスキル行動	122.459	20.631	125.679	25.215	-1.139	n.s.

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ † $.05 < p < .10$

校群の方が自己価値感イメージが低いと言える。

2 自己抑制型行動特性

表1は、有ピア校群と無ピア校群の自己抑制型行動特性尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意であった(両側検定: $t(326) = 5.273, p < .05$)。したがって、無ピア校群より、有ピア校群の方が自己抑制をした行動特性を持っていると言える。

3 家族からの情緒的支援認知

表1は、有ピア校群と無ピア校群の家族からの情緒的支援認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意であった(両側検定: $t(324) = 2.852, p < .05$)。したがって、無ピア校群より、有ピア校群の方が家族からの情緒的支援認知が高いと言える。

4 友達からの情緒的支援認知

表1は、有ピア校群と無ピア校群の友達からの情緒的支援認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意傾向であった(両側検定: $t(323) = 1.687, .05 < p < .10$)。

5 先生からの情緒的支援認知

表1は、有ピア校群と無ピア校群の先生からの情緒的支援認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意であった(両側検定: $t(322) = 2.050, p < .05$)。したがって、無ピア校群より、有ピア校群の方が先生からの情緒的支援認知が高いと言える。

6 対人依存型行動特性

表1は、有ピア校群と無ピア校群の対人依存型行動特性尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は無かった(両側検定: $t(302) = .712, p > .10$)。したがって、有ピア校群と無ピア校群は、対人依存について同じような行動特性を持っていると言える。

7 特性不安(STAI)

表1は、有ピア校群と無ピア校群の特性不安(STAI)尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意であった(片側検定: $t(301) = 2.749, p < .05$)。したがって、無ピア校群より、有ピア校群の方が特性不安が高いと言える。

8 状態不安(STAIC)

表1は、有ピア校群と無ピア校群の状態不安(STAIC)尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意であった(両側検定: $t(313) = 3.691, p < .05$)。したがって、無ピア校群より、有ピア校群の方が状態不安が高いと言える。

9 ストレス源認知

表1は、有ピア校群と無ピア校群のストレス源認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は有意であった(両側検定: $t(295) = 2.633, p < .05$)。したがって、無ピア校群より、有ピア校群の方がストレス源認知が高いと言える。

10 ソーシャルスキル行動

表1は、有ピア校群と無ピア校群のソーシャルスキル行動尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア校群と無ピア校群の平均値の差は無かった(両側検定: $t(273) = .256, p > .10$)。したがって、有ピア校群と無ピア校群は、ソーシャルスキル行動が同程度とれると言える。

V. 考 察

「ストレスを高く認知しているということは、ストレスに対処することに無力感があつたり、まわりからの支援を得ようと思っても諦めていたり、誰も助けてくれないなどの孤独感を抱えていることも考えられる」(宗像、2000)。「セルフエスティームを自立的に存在させるための基盤になるのは、健康な自己愛、自己確信、安定感と考え、

その修復とは過度に自分を卑下したり責めたりせず、自分が自分であることを受け入れられるようになること、他者との間で自分らしくやっていきえるようになることである」としている(管、1978、1984)。Altman, L. & Taylor, D.A. (1973) は、社会的浸透理論 (social penetration theory) を提唱し、「人と人が出会い、互いに自己開示し合うことによって、親しくなり、理解し合うようになる。信頼関係のもとでは、一方的な自己開示をしても傷つく危険性が少なくなっているため、相手にとらわれない自己開示をするようになる。」と指摘している。

有ピア校群は家族および友達からの情緒的支援認知が高い。この友達からの情緒的支援認知の構造は、互いに相手のために思い友達の話聞き、友達が何か期待をすればその期待に添うよう行動する構造になっているためと考えられる。人のためにすることで自己満足するものの、まわりからの期待に合わせようとするため、やりたいことをせず、言いたいことを言わず、イイコでいようと自己を抑制している。その結果、自己嫌悪を起し自己価値感を落とし自信を失っている。そのためストレスを高く認知し、状態不安や特性不安が高くなっていると推測する。

自己を理解しているので、自分はこのままでいいのかという疑問がわき、自己価値感を低下させていると推測する。言い換えるなら、自己成長しようとする前段階の成長痛とも考えられる。有ピア校群は、ピア・カウンセリング研修やカウンセリング週間などの効果により、生徒自身の自己理解が進んでいると考えられる。情緒的支援認知がありながらも有ピア校群がストレスを高く認知しているのは、自分らしく生きようとする期待が強まってきている段階にいるからとも考えられる。

無ピア校群は有ピア校群と比較すると、情緒的支援認知が低いので、周囲からの期待が気にならず、また相手にも過度に期待しないマイペースタイプの生徒が多いと推測する。周囲からの期待に合わせる必要がないので自分の思うように生活で

き、自己価値感を高く認知できるため不安をあまり感じていない。しかしながら、心理的な負担を感じたときは情緒的支援があれば、自分一人ですら対処するよりも効果的にストレスマネジメントができると考えられる。

そこで、自分も周囲の人も生きる意味や存在する意味を持つことができるよう、自分を認め・他者を認め・相手の立場や人権を尊重し、互いを大切にしながら率直にコミュニケーションできるようなアサーションスキル学習が両校に必要なと考ええる。また、「構造化された発問で誰もがカウンセラーになれ、相談者が短時間に自己の期待を知り自己決定できる」SATカウンセリング技法による生徒同士＝ピアへの介入が、必要であると考ええる。このような教育は、中学生の不安やストレスを軽減させる効果があると考ええる。

研究Ⅱ ピア・カウンセラー中学生群とピア・カウンセラーではない中学生群間の心理特性比較

I. 目的

研究Ⅱの目的は、茨城県内においてピア・カウンセラーを育成している学校のピア・カウンセラー生徒群と一般中学生群との間には、心理特性要因にどのような差が見られるか比較検討することである。

Ⅱ. 研究方法

調査対象は、茨城県公立中学校A、Bに在籍する生徒398名である(有ピア生徒群91名、無ピア生徒群289名)。以下、ピア・カウンセラー生徒を「有ピア生徒群」、ピア・カウンセラー以外の生徒を「無ピア生徒群」と記述する。本研究で取り扱うピア・カウンセラーとは、基本的な聞き手になるため傾聴、非言語的コミュニケーション技能、要約、癒しの研修コースを少なくとも5回以上受

けている生徒であり、この研修を行った後にカウンセリングの実践を行っている生徒とする。

調査期間は2002年11月下旬から12月上旬にかけてである。調査は各学校ごとに20分～25分間時間を取り、無記名自記式質問紙に記入してもらった。調査票配布数398部、回収部数380部、有効回収率95.4%であった。

調査票は研究Ⅰで使用したものと同様のものを用いた。分析はSPSS11.0J for Windowsにより、尺度の信頼性分析、および独立したサンプルのt検定を行った。

Ⅲ. 結 果

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の心理特性要因に関する10尺度の得点の平均値と標準偏差を示したものである。

1 自己価値感

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の自己価値感尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意であった（両側検定： $t(329) = -2.154$, $p < .01$ ）。したがって、無ピア生徒群より、有ピア生徒群の方が自己価値感イメージが低いと言える。

2 自己抑制型行動特性

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の自己抑

制型行動特性尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意であった（両側検定： $t(326) = 5.384$, $p < .001$ ）。したがって、無ピア生徒群より、有ピア生徒群の方が自己抑制をした行動特性を持っていると言える。

3 家族からの情緒的支援認知

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の家族からの情緒的支援認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意であった（両側検定： $t(324) = 5.447$, $p < .001$ ）。したがって、無ピア生徒群より、有ピア生徒群の方が家族からの情緒的支援認知が高いと言える。

4 友達からの情緒的支援認知

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の友達からの情緒的支援認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意であった（両側検定： $t(323) = 2.884$, $p < .01$ ）。したがって、無ピア生徒群より、有ピア生徒群の方が友達からの情緒的支援認知が高いと言える。

5 先生からの情緒的支援認知

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の先生からの情緒的支援認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は無かった（両側検

表2 有ピア生徒群と無ピア生徒群の心理特性比較

尺度	有ピア生徒群		無ピア生徒群		t値	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
自己価値感	4.147	2.139	4.768	2.114	-2.154	**
自己抑制型行動特性	11.629	3.427	9.298	3.151	5.384	***
家族からの情緒的支援認知	8.132	2.239	6.310	3.140	5.447	***
友達からの情緒的支援認知	7.814	2.421	6.827	2.914	2.884	**
先生からの情緒的支援認知	3.729	3.074	3.185	2.768	1.420	n.s.
対人依存型行動特性	3.692	2.549	3.925	2.816	-0.602	n.s.
特性不安	50.617	6.867	48.605	7.926	1.805	†
状態不安	44.164	8.661	38.685	5.877	4.883	***
ストレス源認知	12.862	10.082	8.836	6.910	3.026	**
ソーシャルスキル行動	117.508	20.850	126.093	23.647	-2.532	*

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ † $.05 < p < .10$

定： $t(322) = 1.420, p > .10$ 。

6 対人依存型行動特性

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の対人依存型行動特性尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は無かった（両側検定： $t(302) = -.602, p > .10$ ）。したがって、有ピア生徒群と無ピア生徒群は、対人依存について同じような行動特性を持っていると言える。

7 特性不安 (STAI)

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の特性不安 (STAI) 尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意傾向であった（両側検定： $t(301) = 1.805, p < .10$ ）。したがって、無ピア生徒群より、有ピア生徒群の方が特性不安が高いと言える。

8 状態不安 (STAIC)

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群の状態不安 (STAIC) 尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意であった（両側検定： $t(313) = 4.883, p < .001$ ）。したがって、無ピア生徒群より、有ピア生徒群の方が状態不安が高いと言える。

9 ストレス源認知

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群のストレス源認知尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意であった（両側検定： $t(295) = 3.026, p < .01$ ）。したがって、無ピア生徒群より、有ピア生徒群の方がストレス源認知が高いと言える。

10 ソーシャルスキル行動

表2は、有ピア生徒群と無ピア生徒群のソーシャルスキル行動尺度の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、有ピア生徒群と無ピア生徒群の平均値の差は有意であった（両側検定： $t(273) = -2.532, p < .05$ ）。有ピア生徒

の方が無ピア生徒群より、ソーシャルスキル行動があると認知されている。

IV. 考 察

有ピア生徒群は、無ピア生徒群と比較して家族および友達からの情緒的支援認知を強く感じている。ソーシャルスキルは、無ピア生徒群よりもスキル行動がとれていると認知している。しかしながら、自己抑制型行動特性（イイコ度）が高く、自分を抑えている生徒が多いことが分かった。千石（1992）は、『友人関係の認知と不安傾向の関係で「他者から暗いとか面白くない人間と評価され仲間はずれにされることを極度に恐れ、そのため実際以上に明るく振る舞い深刻な話題をさける」』と報告しているように、友人関係の認知と不安傾向とは関係がある。相手に合わせた生活をし続けているため、自己嫌悪から自己価値感の低下がおき、自信が低下し、不安を強く感じやすいことからストレス源を高く認知していると考えられる。これらのことから、これまでのピア・カウンセラー育成へのカウンセリング教育は、心理特性にマイナスに働いている面があると考察できる。

無ピア生徒群は、有ピア生徒群と比較してかえって自己価値感が高く、家族および友達からの情緒的支援認知を低く感じている。このことから無ピア生徒群は、周囲の期待に合わせて生活しなくてもよいと自己抑制せず、不安をあまり感じず、ストレス源を低く認知していたと言えよう。宗像（2000）は、「思春期に重要他者である親に認めてもらえない場合は、親以外の自分にとって生き方の手本となり、気持ちや思いを分かってくれる支援者との出会いが不可欠であり、そのような出会いが無いと、精神的な打撃を受けたことからさまざまな症状が出たり、行動をとるようになる」と示唆している。もっとも、本研究における尺度得点からの解釈では、無ピア生徒群も有ピア生徒群と同様、常に他者との比較によって自己抑制し、

自己を低く評価しやすい傾向にあると考えられる。

本研究の思春期にある中学生は、情緒的支援認知が必ずしも不安軽減にプラスに働いていない。このマイナスの認知傾向が、自己抑制をさせ、自己価値感を下げるなど、ストレスをつくる原因の一つになっていると推測できる。思春期は、健全な大人になるための大切な準備期であり、フロイト (Freud.S) の発達段階理論によれば、「身体的成熟が急激に進み、他者を強く意識し、他者との比較によって自己を評価し、自己を強く意識する。理想的自己と現実とのギャップを意識しながら主体的自己を形成する。」と言っている (井上、2000)。また、エリクソン (Erikson.E.H) によれば、思春期は「自信をつけることが大事な時期である。」と言われている (井上、2000)。有ピア生徒群も無ピア生徒群も、自己抑制をしないで、自分を好きになり、自分を自ら認められることで自己価値感を高め、これらのことから不安を軽減できるようにになれば、ストレスが軽減されられる。そのためには、中学生の情緒的支援認知傾向に働きかける介入と、自己抑制をせずにコミュニケーションができるようになるアサーションスキル学習の介入が必要であると考えられる。

この認知への介入は、自分自身への隠れた要求を明確にし、具体的に目標化させることによって問題解決や自己成長を促すSATカウンセリング介入授業と、スキルへの介入には、相手の立場や人権を尊重し認め合い、互いを大切にしながら率直にコミュニケーションできることを目的とするSATアサーション介入授業が効果的であると考えられる (宗像他、2000)。

V. 結 論

これまで中学校で行われてきているピア・カウンセラー育成プログラムが、かえって学校の期待に応じやすく自己抑制が強くなり、ストレスの高い生徒をつくり出してきた面が示唆された。詳細

は、1)～6)に結論づけられた。

- 1) 有ピア校群の生徒は、家族および友達からの情緒的支援認知が良好である。しかしながら、不安やストレス源を高く認知しているのは、自己抑制度 (イイコ度) が高く、自分を抑えている生徒が多いためである。自己抑制していることで自己嫌悪が起き、自己価値感の低下から自信が低下し、ストレスを強く感じやすくさせ、不安傾向を持ちやすい。
- 2) 無ピア校群の生徒は、情緒的支援認知が低い。有ピア校群の生徒と比較して、自己価値感が高く、自己抑制もしていないが、ストレス源認知がより低い。
- 3) 周囲の人を認め、支援を感じ、自己抑制をせずに自分を表現でき、自分を認め自己価値を上げ、自己を理解できるようになれば、ストレスは軽減され、不安傾向が低下すると考えられる。
- 4) 有ピア生徒群は、自己価値感が低く、自己抑制度が高いため、特性不安や状態不安、ストレス源を認知しやすい。家族および友達からの情緒的支援を認知し、ソーシャルスキルがあると認知している。
- 5) 無ピア生徒群は、自己価値感が高く、自己抑制度が低いため、特性不安や状態不安、ストレス源を低く認知している。しかしながら、家族および友達からの情緒的支援認知がより低い。
- 6) これまでのピア・カウンセラー育成へのカウンセリング教育が、マイナスに働いている面がある。ピア・カウンセラー生徒育成にカウンセリングだけではなく、アサーションの学習内容を採用する必要があると思われる。

今後の課題として、カウンセリングトレーニングとアサーショントレーニングの教材化を試み、それを実際に活用して介入授業を行い、介入前後の生徒の心理特性にどのような影響を及ぼすか比較研究する必要がある。

引用文献

- 1) 河野友信：最近注目される心身の健康問題，保健の科学，32（11），740-744，1990.
- 2) 高木俊一郎：最近の子どもの心身症，保健の科学，34（8），552-556，1992.
- 3) 河合隼雄：「文化の病」としての不登校，「不登校」河合隼雄編，13-24，金剛出版，1999.
- 4) 文部科学省：学校基本調査報告書，2001.
- 5) 宗像恒次他：「ヘルスカウンセリングテキストⅠ・Ⅱ」，ヘルスカウンセリングインターナショナル，2000.
- 6) 三川俊樹：青年期における生活ストレスと対処行動に関する研究，カウンセリング研究，21（1），1-13，1988.
- 7) Rosenberg, M.: Society and the Adolescent Self-Image, Princeton University Press, 1965.
- 8) 宗像恒次他：都市住民のストレスと精神健康度，精神衛生研究，32，47-68，1986.
- 9) 宗像恒次他：地域住民の心の健康についての縦断的調査研究，厚生省科学研究報告書，1-48，1989.
- 10) 宗像恒次他：前掲書9)，1-48.
- 11) 宗像恒次他：前掲書8)，47-68.
- 12) 宗像恒次他：ストレススケールガイドブック，パブリックリサーチセンター編，404-407，実務教育出版，2004.
- 13) Hirschfeld, R.M.A.: A measure of interpersonal dependency, Journal of Personality Assessment, 41, 1977.
- 14) 宗像恒次：本当の自分を見つける本，159-162，PHP研究所，1997.
- 15) Spielberger, C. D. et al.: STAI Manual for the State-Trait Anxiety and Ability, Consulting Psychologists Press, California, 1970.
- 16) 水口公信他：日本語版STAI使用手引，三京房，1991.
- 17) Spielberger, C. D. et al.: STAIC Preliminary Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children, Consulting Psychologists Press, California, 1973.
- 18) 曾我祥子：日本版STAIC標準化の研究，心理学研究，54（4），215-221，1983.
- 19) 宗像恒次：青少年ストレス源チェックリスト，親子カウンセリングで成長する本，158-159，DANば，1998.
- 20) 樋口倫子他：対人援助者のソーシャルスキル尺度の開発のための予備的研究，日本保健医療行動科学会年報，18，173-189，2003.
- 21) 宗像恒次他：前掲書5）.
- 22) 菅佐和子：女子青年のSelf-Esteemの研究，京都大学学生懇話室紀要，8，42-54，1978.
- 23) 菅佐和子：SE（Self-Esteem）について，看護研究，17，117-123，1984.
- 24) Altman, I. & Taylor, D.A.: Social penetration: The development of interpersonal relationship, New York, 1973.
- 25) 千石保，ロイズ・L.デビッツ：日本の若者・アメリカの若者-高校生の意識と行動-，日本放送出版協会，1992.
- 26) 宗像恒次他：前掲書5）.
- 27) 井上京子：思春期（青年期），宗像恒次（監修），ヘルスカウンセリング辞典，298-299，2000.
- 28) 井上京子：前掲書27）.
- 29) 宗像恒次他：前掲書5）.